

Prange, Klaus

## Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung

*Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 3, S. 301-312



Quellenangabe/ Reference:

Prange, Klaus: Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 3, S. 301-312 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59512 - DOI: 10.25656/01:5951

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59512>

<https://doi.org/10.25656/01:5951>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 3 – Mai/Juni 1999

## *Essay*

- 301 KLAUS PRANGE  
Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung

## *Thema: Andersheit als Bildungsproblem*

- 313 DIETRICH BENNER  
Andersheit als Bildungsproblem. Einleitung in den Thementeil
- 315 DIETRICH BENNER  
„Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung
- 329 KÄTE MEYER-DRAWE  
Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß
- 337 KONRAD WÜNSCHE  
Der Herausforderungscharakter der Dinge. Korreferat zu den Ausführungen von Käte Meyer-Drawe
- 343 WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK  
Der Anspruchshorizont des zweifach Anderen in der Bildungsphilosophie von Franz Fischer
- 359 HIROYUKI NUMATA  
Das Europäische als das Vertraute und das Fremde in der japanischen Kultur
- 373 PETER WARSITZ  
Die verfehlt Begegnung mit dem Anderen. Psychoanalytische Annäherungen an Emmanuel Lévinas

## *Diskussion*

- 387 ANDREAS KRAPP  
Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen

## *Besprechungen*

- 407 PETER MARTIN ROEDER  
*Winfried Marotzki/Meinert A. Meyer/Hartmut Wenzel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer*  
*Eckart Liebau/Wolfgang Mack/Christoph Scheilke (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*
- 414 HEINER DRERUP  
*Elisabeth Grünewald-Huber, unter Mitarbeit von Anita Brauchli Bakker: Koedukation und Gleichstellung. Eine Untersuchung zum Verhältnis der Geschlechter in der Schule*
- 417 FRIEDRICH SCHWEITZER  
*Kurt Schori: Religiöses Lernen und kindliches Erleben. Eine empirische Untersuchung religiöser Lernprozesse bei Kindern im Alter von vier bis acht Jahren*
- 419 HARTMUT TITZE  
*Gangolf v. Hübinger/Rüdiger vom Bruch/Friedrich W. Graf (Hrsg.): Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Band II: Idealismus und Positivismus*
- 422 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Verstreute Beiträge, Schulreden und aus dem Nachlaß veröffentlichte Aufsätze*

## *Dokumentation*

- 425 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1998
- 457 Pädagogische Neuerscheinungen

# Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung<sup>1</sup>

Ob es wirklich zutrifft, daß Übeltäter an den Ort ihres sittlichen Versagens zurückkehren, dürfte eher zweifelhaft sein. Doch für die Laufbahn der Begriffe und für das Lernen überhaupt ist die Rückkehr zu alten und frühen Themen sowohl problemgeschichtlich wie auch lebensgeschichtlich eine bekannte Erscheinung. In der „Zweiten Analytik“ hat ARISTOTELES (vgl. Anal. post., II, 100a) genau darin die eigentümliche Bewegung des Lernens gesehen: So wie die zerüttelte Schlachtordnung sich im strategischen Rückraum neu ordnet, um dann voranzuschreiten, so gehört zum Lernen der Schritt zurück, um voranzukommen. Diese Doppelbewegung des Zurück und Vorwärts scheint auch für die Arbeit des Begriffs zu gelten. Was bleibt einem auch anderes übrig, wenn es nicht weitergeht und das Gefühl sich einstellt, nicht voranzukommen, als daß man auf die ersten Fragen und Intuitionen zurückgreift; im übrigen auch in der gut belegbaren Zuversicht, daß die geschätzten Kolleginnen und Kollegen sowieso nicht wissen, womit man sich früher einmal beschäftigt hat. Doch nicht um lebensgeschichtliche Sackgassen soll es im folgenden gehen, sondern um ein Thema, das ausdrücklich und unausdrücklich das pädagogische Denken bestimmt, nämlich das Thema und die Frage nach der Form, und zwar nicht dieser und jener Form, sondern was die Form selber ist. Im Rückgang auf das Formproblem, wie es in der Tradition gefaßt worden ist, soll gezeigt werden, daß Lernen und Erziehung hier ihre zentrale Fragestellung haben, um dann in einem Schritt vorwärts zu versuchen, den Zeitkern der Form herauszustellen, der wesentlich die neueren Auffassungen von Lernen und Erziehung bestimmt.

Die Absicht ist hier allerdings nicht, die Geschichte des Form- und Zeitgedankens nach allen Seiten zu vergegenwärtigen und bloß Texte zu interpretieren, sondern die Intention ist die, etwas Licht auf die Zeitlichkeit der Form zu werfen, und zwar in der Annahme, daß eben darin die Kernfrage der Erziehung enthalten ist. Im Erziehen und im Lernen geht es um Zeitverhältnisse, und Zeitverhältnisse betreffen Fragen der Form: Das ist der leitende Gedanke meiner Bemerkungen. Der Rückblick dient dazu, diesen Gedanken vorzubereiten, um dann etwas zur Sprache zu bringen, wovon ich meine, daß es für das gegenwärtige Verständnis des Verhältnisses von Lernen und Erziehen von Bedeutung ist.

Als Ausgangspunkt wähle ich einen Satz aus dem Lehrbestand der Scholastik, nämlich *forma dat esse* oder vollständiger: *Forma dat esse rei* bzw. *forma dat esse materiae*, so bei THOMAS V. AQUIN in „De ente et essentia“ (§ 5). Der Satz ist

1 Der Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, den ich am 2. 12. 1998 am Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität Berlin gehalten habe.

eine Antwort auf die platonische Frage, wie sich das Mannigfaltige zum Einfachen und Einen, die Abbilder zu ihren Urbildern, den Ideen, verhalten. Zugleich präfiguriert der Satz die moderne Erkenntnisproblematik, in der nach dem Verhältnis des Subjekts zum Objekt, der subjektiven Formen des Erkennens zu ihrem gegenständlichen Korrelat gefragt wird. In dem Aufsatz über den „neuerdings erhobenen vornehmen Ton in der Philosophie“ von 1796 nimmt I. KANT diesen Leitsatz noch einmal auf, wenn er sagt: „In der Form besteht das Wesen (*forma dat esse rei*, hieß es bei den Scholastikern), sofern dieses durch Vernunft erkannt werden soll“ (KANT 1966, S. 394). Das alte Schema wird nicht verlassen, auch wenn die Scholastik für überwunden gehalten wird. Daß die Form dem Stoff Sein gebe, bleibt als leitender Gedanke wirksam, auch wenn sich die Deutung dessen gewandelt hat, was unter „Form“ zu verstehen ist.

Es mag überraschend erscheinen, daß nicht von vornherein und ein für allemal klar ist, was mit dem Ausdruck „Form“ gemeint ist. Schließlich benutzen wir den Ausdruck in vielen Zusammenhängen, die durchaus klar sind und eigentlich keinen Zweifel daran erlauben, was wir meinen, wenn wir von der Form einer Sache sprechen, z. B. von der Form des Redens, des Verhaltens, des Umgangs miteinander, von Staatsformen oder der Form logischen Schließens. Auch machen wir von dieser gängigen Verständlichkeit Gebrauch, wenn wir in der Pädagogik und Didaktik von Erziehungsformen, von Unterrichts- und Sozialformen der Erziehung sprechen, ja wenn wir Erziehung im Ganzen als Formung verstehen. Doch hier gilt, wie auch sonst, die Erinnerung HEGELS, daß nicht alles, was bekannt ist, darum auch schon erkannt ist. Was HEGEL allgemein sagt, trifft auch für den anderen Leitbegriff meiner Bemerkungen zu: für die Zeit; oder genauer: für den Ausdruck „Zeit“. Im 11. Buch der „*Confessiones*“ von AUGUSTINUS findet sich jener Topos, auf den sich alle beziehen und berufen, die die Zeit zum Thema machen – und den ich deshalb auch nicht auslassen kann: „*Quod est ergo tempus? Si nemo ex me quaerit, scio; si quaerenti explicare velim, nescio*“ (AUGUSTINUS 1966, S. 628). Ich übersetze sinngemäß: Was die Zeit ist, weiß man im Umgang und im durchschnittlichen Sprachgebrauch; wir alle benutzen Ausdrücke wie „bald“ oder „jetzt“, „endlich“ oder „ewig“ ohne große Schwierigkeiten und können uns damit verständigen; aber wenn wir sie erklären und auf den Begriff bringen wollen, geraten wir in Schwierigkeiten. Ich fasse dies noch etwas allgemeiner: Die Thematisierung bringt den Sachverhalt nachgerade zum Verschwinden. Was in der *intentio recta* klar ist, verdunkelt sich in der thematischen Reflexion, in der *intentio obliqua*. Deshalb muß man, so L. WITTGENSTEIN in den „*Philosophischen Untersuchungen*“, auf die Anschauung und den Gebrauch zurückgehen: Der abstrahierende Begriffsweg, der Weg PLATOS, des ARISTOTELES, des THOMAS und KANTS ist eigentlich ein Irrweg. Deshalb die Maxime WITTGENSTEINS (1960, S. 324): „Denk nicht, sondern schau!“ „Die“ Form oder die „Form an sich“ ist verborgen, wenn wir sie für sich fassen wollen; sie liegt vor Augen, wenn wir mit ihr operieren. Wir sehen *mit* einer Form, aber wir sehen die Form nicht. Soweit WITTGENSTEIN, dem ich hier aber nicht folgen will, sondern ich komme auf den Satz über die Form zurück: *Forma dat esse*. Durch die Form wird das Seiende zur Sprache gebracht. Sie drückt das Wesen aus, ob es sich nun um Dinge handelt wie Stuhl und Tisch, Wind und Wetter oder um Gedankendinge wie die Gerechtigkeit oder die Freiheit, das Lernen oder die Erziehung.

Ich will diesen Gedanken noch zuspitzen und ohne Rücksicht auf die heute vielfach übliche Praxisandacht recht metaphysisch werden. Die Kernfrage aller Metaphysik seit PLATO und ARISTOTELES ist die Frage nach der Form, nach dem *eidos*, der *idea*, dem, wodurch etwas so ist, wie es ist. Und diese Frage läßt sich eben auch auf die Form selber rückwenden: Was ist Form? Nicht nur die Form von Wind und Wetter, von Freiheit und Tugend, von Lernen und Erziehung, sondern die Form der Form? Diese Frage ist ersichtlich zirkulär. Das haben schon PLATO und ARISTOTELES gesehen, und ich könnte jetzt bequem in die gegenwärtig sehr beliebte Wendung einlenken: damit sei das Problem paradoxiert, um es dann dabei zu belassen und mich einer beliebig gewählten Praxis zuzuwenden. Stattdessen will ich versuchen, die Bedeutung dieser Frage zu entfalten, indem ich die großen Antworten auf diese Frage in Erinnerung rufe.

Welche Antworten sind auf die Frage nach der Form der Form gegeben worden, und wie werden sie durch die Form der Frage selbst präfiguriert? Hier sind zwei Wege möglich: der historische und der direkte. Der erste würde darin bestehen, die Geschichte des Formproblems vorzuführen, deren Ausgang ich schon angedeutet habe; der zweite bestünde darin, den Sinn des Satzes: *forma dat esse* direkt zu explizieren. Ich will etwas Mittleres versuchen und die Problemgeschichte illustrativ benutzen, um dadurch näher bei unserem Thema des Lernens und des Erziehens zu bleiben. Meine Fragestellung ist also: Was heißt eigentlich *forma dat esse rei sive materiae*? Welcher Sinn wird durch die Frage präfiguriert?

Offenbar kommt der Form ein Vorrang gegenüber dem Stoff zu. Der Gebende ist „früher“ als der, dem gegeben wird. Unabhängig davon, wie das „Geben“ selber wieder verstanden wird, suggeriert die Form des Satzes: *forma dat esse*, daß die Form das aktive, der Stoff, das Seiende, das passiv-empfangende Element ist. Die Form ist mehr und vor den Dingen; die Lehrsprache der Tradition sagt: Die Form ist *apriori*, der Stoff *aposteriori* oder „empirisch“ im neuzeitlichen Verstande. Es gibt kein Seiendes ohne Form, wohl aber gibt es Form auch ohne Materie, wie THOMAS (§ 5) lehrt: „Non est impossibile esse aliquam formam sine materia“. Das sind die „*formae per se sine materia subsistentes*“. Noch bei LEIBNIZ (1959, S. 102) findet sich diese Selbständigkeit der Form wieder, doch mit einer charakteristischen Verschiebung zur modernen Subjektivität: „Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu, excipe: nisi intellectus ipse“, heißt es bei ihm.

Ich komme nun zur *forma per se*. Denn in dem Dual Form:Materie wird eine Unterscheidung mitgeführt, die lange selbstverständlich war und in der Neuzeit problematisch wird: Was für sich existiert, unterliegt nicht der vergehenden Zeit, während das Materielle zu den *temporalia* zählt. Die Form bleibt, das Geformte und Stoffliche vergeht. Die Form ist immer, vor allem die *forma formarum*, nämlich Gott; und daran haben wir gewissermaßen Anteil, wenn wir denken. Zwar verläuft auch das Denken in der Zeit – mal denkt man, mal denkt man nicht –, aber das Gedachte ist deshalb nicht mal richtig und mal nicht. Wenn es richtig gedacht ist, ist es immer wahr und geht der sinnlichen Erfahrung voran. Dieses Grundschema ist für das folgende und für den Schluß im Gedächtnis zu behalten.

Die Anschlußfrage ist: Wie ist die Form gegeben? Die kurze Antwort lautet: durch Negation. Für uns, *pros hemàs*, ist zuerst das Stofflich-Sinnliche gegeben, das Zeitlich-Empirische, was vor Augen liegt und erlebt wird; kurz: das, was sich zeigt. Erst die Negation der Stofflichkeit und des sinnlichen Anscheins gibt das

frei, was als Form dem Sinnlichen eine faßliche Gestalt immer schon gegeben hat. Das ist auch der Sinn des platonischen Bildes vom Aufstieg der Seele aus der Höhle in das Licht des Gedankens. Es ist das Grundbild aller Bildung. Wir fangen faktisch mit der Verstrickung in das Sinnliche an, aber diese Verstrickung läßt sich lösen, so wie den Gefesselten in PLATOS Höhle die Bande gelöst werden und sie dann den Weg hinauf ins Licht geführt, ja geradezu unter Schlägen hinaufgetrieben werden. Lernen ist Emanzipation als Negation des ersten, sinnlich gebundenen, befangenen Zustandes und Befreiung zur Erfassung dessen, was das Eigentliche, das Wesentliche, eben die Form ist. Ich formuliere es noch einmal abstrakter: Als Negation dessen, was schon bestimmt ist, läßt sich das Bestimmen selber freilegen. Das Bestimmende als Form bestimmt sich in bezug auf das, was es selber vorher bestimmt hat. Es ist die *via negationis*, die uns zeigt, was Form ist.

Wie wird das Formproblem in der Neuzeit gedacht? Wir sind ja nicht bei PLATO stehengeblieben, und auch mit dem *actus purus* und Gott als *dator formarum* ist es des längeren vorbei. Das Neuzeitliche sieht man bei DESCARTES. Er macht das Verfahren der Negation aller Bestimmtheit zum Ausgang und Angelpunkt aller Erfahrung. Das ist, sachlich und historisch gelesen, die Pointe des universal-methodischen Zweifels. Die Negation aller Bestimmtheit gibt die Form als das frei, was allem Bestimmen vorausliegt: das „Ich denke“. Im Gang der Negation ist das Negieren nicht negierbar. Man könnte auch sagen: Die Sonne Platos wird zum inneren Licht, das wir gleichsam mit uns herumtragen und auf das wir jederzeit zurückgreifen können. Die an das Subjekt gebundene Methode garantiert sichere Erfahrung wie der Kompaß, mit dem wir uns verorten. Die Inhalte wechseln, die Methode bleibt. *Forma dat esse* lautet, cartesisch-neuzeitlich gelesen: Die Methode bringt die Welt zur Erscheinung.

Dem entspricht im Jahrhundert des DESCARTES die Ausbildung der Didaktik als Lehre davon, wie wir unsere Erfahrung organisieren, wie wir Sprachen lernen, wie wir nicht nur einzelne Aufgaben lösen, sondern methodisch ganze Gruppen von Aufgaben definieren und Lösungsschemata entwickeln – so LEIBNIZ mit dem Vorschlag eines Generalkalküls in der *mathesis universalis*, so auch der *didacticus* W. RATKE und die *Didactica magna* von J. A. COMENIUS. Aber auch, wie man unfehlbar Gedichte schreibt, kann man lernen nach der „Deutschen Poeterey“ von Opitz und dem „Nürnberger Trichter“ von HARSDÖRFFER; ebenso kann man lernen, wie man richtig Schule hält und mit welchen Elementarmethoden man dabei vorgeht, um anderen etwas beizubringen, wie man, um es zusammenzufassen, die Darstellung der Welt so organisiert, daß im Gemüt noch einmal die Welt erscheint. Die gelungene Form der Darstellung ermöglicht das vollendete Vorstellen – das ist abschließend der Gedanke J. F. HERBARTS. Ich fasse diesen Umschlag von der Form als nichtweltlicher Idee oder als Gedanken Gottes zur Form als Subjektivität des Subjekts so: Der Vorrang der Form, die dem Seienden Sinn gibt, ist nicht mehr das unvordenkliche Prius eines wirkenden Prinzips, das objektiv gegeben ist; es wird zu einem „vor aller Erfahrung“, die wir vollbringen. An die Stelle der Ordnung des Seins tritt die Ordnung der Erkenntnis des Seins. Darin bereitet der methodische Zweifel die kopernikanische Wende KANTS vor.

Mit dem Vorrang der Methode gegenüber dem zeitlich-sinnlichen Gegebenen ist ein erster, entscheidender, ja geradezu revolutionärer Schritt zur Tempo-

ralisierung der Welterfahrung vollzogen; denn die Methode ist ja selber etwas Zeithaftes, nämlich die Organisation des Tuns in der endlichen, vergehenden Zeitlichkeit. An die Stelle der unwandelbaren Ideen treten Zug um Zug auf nahezu allen Gebieten Verfahren der Erzeugung von wahren Einsichten. Mit dem Gedanken der Methode hat die Zeit gleichsam Einzug in die Form gehalten. Sie wird selber etwas Zeitliches, auch wenn sie zunächst noch als etwas gedacht wird, das gegenüber dem Stofflich-Gegebenen unverändert bleibt; und auch wenn zunächst davon ausgegangen wird, daß es nicht beliebig viele Methoden gibt, sondern nur eine, die richtige eben. Fragte sich nur, welche das ist, bis sich der Gedanke nicht mehr abweisen ließ, daß es *die* Methode ebensowenig gibt wie *die* Form. Tatsächlich aber ist die Methodenfrage ein Feld eingehender Bemühungen gerade auch in der Pädagogik geworden – in neuerer Zeit zumeist unter der Freibeuterflagge der Reform der Erziehung.

Das vorläufig klarste Methodenbewußtsein, gewissermaßen Bewußtsein als Methode, hat KANT formuliert. Die Welt zeigt sich, soweit wir das sinnlich Gegebene anschaulich schematisieren können. Wir können die Welt zeigen, das heißt: gemeinsame Vorstellungen ausbilden, indem und soweit wir schematisieren, oder wie wir für die Didaktik seit HERBART sagen oder mit HERBART sagen sollten: soweit wir den Gang des Erfahrens artikulieren. Artikulation ist Schematisierung zum Zwecke des Lernens, gewissermaßen die Geschäftsordnung der Erziehung. Wohlgemerkt: Nicht das Lernen wird artikuliert, sondern das Zeigen. Mit alledem ist nun nicht, wie man meinen könnte, das Denkschema des *forma dat esse* gebrochen, sondern nur verwandelt. Die ontologische Differenz von bleibender, immergleicher Form und endlich-zeitlichem Sein wird transformiert zur transzendentalen Differenz von Spontaneität und Rezeptivität, wie sie für KANT maßgebend ist. Das genaue didaktische Pendant dazu läßt sich in der kantischen Pädagogik leicht erkennen. Wir werden als erstes in bezug auf unsere physische Natur diszipliniert; da geht es um die unmittelbare, ungeordnete Sinnlichkeit, die sich in der Wildheit des Kindes offenbart und die in Form gebracht wird. Dann geht es um Kultivierung und Zivilisierung des Menschen. In der Weise der Belehrung und Einübung wird Form auf Form bezogen. Schließlich geht es, drittens, um Moralisierung: Die Form als Form soll das Verhalten bestimmen.

Die Leitformel, unter der diese gedankliche Wendung in der Folge bis heute erfaßt wird, lautet: Selbsttätigkeit. Das Subjekt ist zum *dator formarum* geworden, und *forma dat esse*, das heißt jetzt: methodisch werden. Dadurch geben wir dem Seienden, das wir je schon sind, einen Sinn. Fragt sich bloß: Wie erfassen wir die Form der Methode? Wie erkennen wir die Form, mit der wir erkennen? Pädagogisch gewendet: Wie lernen wir, wie wir lernen? Oder, um eine heute zumeist recht sorglos benutzte Formel aufzugreifen: Was heißt eigentlich „Lernen des Lernens“?

Zunächst noch einmal zu KANT. Für ihn war die Sache vollkommen klar und noch nicht weiter problematisch: Es gibt die Formen des Denkens; sie geben vor, wie das sinnliche Material in Hinsicht auf sachliche Richtigkeit erfahren und in Hinsicht auf unser Verhalten moralisch bestimmt wird. In der Logik, die seit ARISTOTELES keinen Schritt vorwärts getan habe, haben wir diese Formen. Es sind die Regeln des Verstandes, die sogar der Natur vorschreiben, wie sie erscheint bzw. wie sie sich zeigt. Doch die reinen Denkformen, die Kategorien, wie



sie seit altersher heißen, reichen allein nicht aus, um zu inhaltlichen Aussagen zu gelangen. Pädagogisch gesprochen: Man muß schon „etwas“ lernen, wenn man lernt; man kann nicht einfach bloß lernen, ebensowenig wie man bloß wollen oder nur lieben kann. Man muß schon *etwas* wollen und *jemanden* lieben, wenn man will oder liebt. Kantisch gesprochen: Der Verstand kann nicht anschauen, nicht wahrnehmen; also bedarf es noch, wenn man so sagen darf, einer anderen Formsorte, die dem Denken Stoff zuführt. Sonst bleibt es bei einem leeren Kauen, das nicht satt macht. Welche Formen sind das? Nun, die der Anschauung, nämlich Raum und Zeit. Es gibt deshalb nach KANT nicht nur das formale Apriori des Denkens, sondern noch ein anderes Apriori, von dem die transzendente Ästhetik als Lehre von der Wahrnehmung handelt. „Form“ ist demnach doppelt gegeben: logisch und ästhetisch. Nur aus ihrem Zusammenspiel ergibt sich die Bestimmung des Seienden in der Erkenntnis. In dem berühmten und schon von KANT als schwierig und dunkel bezeichneten Schematismuskapitel wird dieses Zusammenspiel erörtert. Es geht um die allseits bekannte und in sich komplizierte Sache des synthetischen Apriori: Dieses ist einerseits nicht empirisch, denn dann könnte es nicht formal sein, aber andererseits irgendwie doch empirisch-sachhaltig, denn sonst könnte es nicht synthetisch sein.

Worin das Problem besteht, läßt sich aus einem Einwand ersehen, den HERBART (1816/1989, S. 148) gegen KANTS Lehre von der transzendentalen Idealität des Raumes vorgetragen hat. Er besteht darin, daß für uns das Sinnlich-Gegebene nicht als „formlose, chaotische Masse vorzustellen ist“, sondern daß wir tatsächlich „mannigfaltige Formen jeden Augenblick wirklich wahrnehmen“. Wie das gemeint ist, kann man sich an der Unterscheidung zwischen „eckig“ und „rund“ klarmachen. Diesen Unterschied können wir unzweifelhaft in der empirisch-anschaulichen Welt machen und lernen. Aber aus den punktuellen Sinnesdaten, wie sie uns die Empfindung zuspielet, kann nach KANT dieser Unterschied eigentlich nicht gelernt werden. Er gehört deshalb auf die Seite der Anschauungsformen; aber diese sind nur der formale Rahmen der Sinneserfahrung, und der enthält solche Unterscheidungen nicht. Wir lernen die Unterscheidung an der Wirklichkeit: Es gibt runde Tische und eckige Tische, aber wo ist die Bedeutung von „rund“ und „eckig“ zu plazieren? Im Formenschatz des Gemüts oder als empirisches Datum? Im ersten Fall endet man bei der konstruktivistischen Lehre, daß wir das Gegebene durch die Form der Auffassung konstruieren. Im zweiten Falle landen wir beim alten Sensualismus, demzufolge die Eindrücke und Empfindungen bestimmen, wie wir etwas auffassen. Beides kann für sich genommen nicht richtig sein – weder der Idealismus in der Gestalt des älteren Ideen- oder des neueren Konstruktrealismus noch der ältere Empirismus nach der Art von J. LOCKE oder der Faktenpositivismus der üblichen Forschungspraxis.

An diesem einfachen Beispiel der Unterscheidung „rund“: „eckig“ kann man den Problemstachel des synthetischen Apriori ablesen. Wenn unser Verstand der Natur vorschreibt, wie uns etwas erscheint und sich zeigt, muß er die Unterscheidung selber schon mitbringen. Aber der Unterschied kommt eben auch in der Wirklichkeit als empirischer vor. Ich glaube, keiner wird behaupten, der Tisch sei nur deshalb rund oder eckig, weil wir ihn im Verstand als rund oder eckig konstruieren. Die Frage, die sich stellt, ist also die: Wie kommt die Form des Tisches, durch die wir runde von eckigen Tischen zuverlässig unterscheiden,

in den Verstand als Vorgabe für das konkrete Erfassen von Unterschieden in Raum und Zeit?

Pädagogisch gewendet bedeutet diese Frage: Wie bringen wir es fertig, Bedeutungen eindeutig für alle zu ermitteln, so daß wir jemandem etwas so zeigen können, daß sich ihm die Sache als das zeigt, was sie ist? Das betrifft natürlich nicht nur so einfache Bestimmungen wie „rund“ und „eckig“. Es betrifft Bewegungen, die wir vormachen, Ansichten, die wir vermitteln, Gebote, die wir aufstellen und deren Befolgung wir empfehlen oder aufnötigen; es betrifft, kurz gesagt, jedwedes Zeigen von etwas als etwas, das den Kern aller erzieherischen Handlungen ausmacht (vgl. PRANGE 1995). Wenn wir die Bedeutungen schon haben als Mitgabe eines quasi weltlosen, präexistenten Konstruktionsverständes, dann brauchen wir sie nicht erst zu lernen; denn dann haben wir sie ja schon. Und wenn wir sie nicht haben, dann können wir sie nicht lernen und als Bedeutungen für künftigen Gebrauch festhalten. Das ist aber ersichtlich unsinnig, da wir ja lernen, und zwar nicht bloß spontan von uns aus, sondern auch in der Weise, daß sich uns zeigt, was ein anderer uns zeigt. Man wird ja nicht sagen wollen, daß wir die Sätze der Thermodynamik oder den Begriff der Gerechtigkeit aus uns selber schöpfen. Das bringen uns andere bei, also muß es auf der Seite des Zeigens etwas geben, was mit dem übereinstimmt, was auf der Seite des Lernens schon da ist.

Tatsächlich ist dann auch nach KANT unter verschiedenen Titeln versucht worden, dem Dualismus von Rezeptivität und Spontaneität zuvorzukommen und eine besondere Praxis als das Medium anzugeben, in dem als schon vermittelt betrachtet wird, was von KANT erst als Ergebnis der Vermählung von Denken und Anschauung, von Form und Inhalt, gedacht wird – sei es unter dem Titel der Praxis einer der Geschichte immanenten Vernunft oder dem der Praxis des einsamen, sich entscheidenden Subjekts, sei es unter dem Titel der sozialen, der kommenden Revolution oder dem des Usus einer Mannigfaltigkeit von Sprachspielen. In allen diesen Varianten wird ein dem Dual von Form und Inhalt vorgeordnetes In-Form-sein präsentiert, in das Form gleichsam eingelassen erscheint und nur noch nachträglich zur Sprache gebracht wird. Damit ist „Form“ endgültig und radikal unter Zeitbedingungen gebracht; dies mit der Folge, daß „Zeit“ das ausdrückliche Thema der Reflexion wird (vgl. BIERI 1972).

Dieser zweite und für das gegenwärtige Denken maßgebende Schub der Temporalisierung des Formproblems läßt sich in der Pädagogik an den Versuchen ablesen, das Erziehen vom Lernen her zu begreifen und in seinen Zielsetzungen, Verfahrensweisen und Grenzen zu bestimmen. Auf das Verhältnis von Zeigen und Lernen, um ihre Differenz und ihre Beziehung aufeinander, darauf gehe ich am Schluß meiner Überlegungen genauer ein. Erziehung ist, von hier aus gesehen, der anhaltende Versuch, Zeigen und Lernen zusammenzubringen, auf Zeit zu koordinieren und wieder voneinander zu lösen. Jetzt soll es nur um das Zusammenbringen beider gehen. Die Behauptung ist die, daß dieses Zusammenbringen die Vereinigung von zwei Zeitordnungen ist. In der Synchronisation von Zeigen und Lernen besteht das didaktische Problem der Erziehung.

Um diesen Gedanken zu verdeutlichen, halte ich das bisher Ausgeführte noch einmal in der folgenden Weise fest: Die neuzeitliche Wendung der Welt-nahme besteht darin, daß wir methodisch nach einer Regel, Schritt für Schritt nach einer selbst wieder darstellbaren Reihenfolge vorgehen – schematisch

eben und schematisierend. Das ist das Thema der Lehre von der Artikulation. Sie exponiert die Modi des Zeigens und vertraut darauf, daß eben die „Metho-dizität“ dafür sorgt, daß etwas richtig aufgefaßt und selber wieder gezeigt wird. Dieses Zeigen erfolgt in der Zeit; Zeigen ist Zeitigen von etwas, mit Anfang, Mitte und Ende. Im einzelnen handeln davon die Schemata der Artikulation. Das Zeitigen von etwas ist zwar die notwendige Bedingung dafür, daß wir von anderen etwas lernen, aber nicht die zureichende Bedingung dafür. Es gibt noch eine andere Zeit, die der Rezeption. Sie ist verantwortlich dafür, daß wir etwas von anderen lernen können. Zur Erleichterung und als Gedankenstütze kann man das Zeigen mit dem Kochen vergleichen; es erfolgt mehr oder minder nach Rezepten, die auf das Essen abgestellt sind. Aber das Essen ist etwas für sich, und keine Kochkunst kann vorweg sicherstellen, ob auch verdaulich ist und verdaut wird, was auf den Tisch kommt.

Das Problem, um das es geht, ist wie folgt zu fassen: Wie läßt sich das Zeitigen von etwas als Form des Zeigens mit der Zeit des Lernens zusammenbringen? Und worin besteht die Eigenart der Lernzeit, die Zeit der Rezeptivität, wie man auch sagen kann, im Unterschied zur Zeit des Zeigens? Dazu ist verständlich zu machen, daß es tatsächlich diesen Unterschied gibt und daß es sich dabei um einen mit der Zeit zusammenhängenden Unterschied handelt. Deshalb will ich noch ein weiteres Beispiel heranziehen, das sich bei E. HUSSERL findet und das verdeutlichen soll, daß sich das Formproblem auch als Lernproblem und dieses als Zeitproblem auffassen läßt – mit all den schon angegebenen Schwierigkeiten, aber auch mit einer Möglichkeit, der Frage nach der Zeit eine pädagogische Wendung zu geben.

In seiner früheren Arbeit über den „Begriff der Zahl“ hat sich E. HUSSERL (1887) die Frage vorgelegt, wie wir die Bedeutung des Wortes „und“ sicherstellen. Woher wissen wir, was „und“ bedeutet? Aus der empirisch gebundenen Sinneserfahrung, also so, daß die Form nur eine Abstraktion aus wiederholten Empfindungen ist? Machen wir die Probe: Wir sehen in einem Raum nebeneinander Papier, Tische, Personen – alles sinnlich erfahrbar und auch bei beliebiger Variation der Umstände nicht negierbar. Im Raum befinden sich Personen und Stühle und Fenster. Auf all das und vieles mehr kann ich zeigen. Aber ich kann auf keine Weise auf das „und“ zeigen und etwa sagen: „Da ist das Fenster, da ist der Tisch, und da ist das ‚und‘. Sehen Sie das etwa nicht?“ Denn wenn jemand in einer Kombination von Niedertracht und Scharfsinn sagte: „Ich sehe das Fenster, den Stuhl, den Tisch, aber bitte zeigen Sie mir doch auch das ‚und‘, ich kann es nirgendwo entdecken“, dann wäre ich hoffnungslos überfordert. Auf keine Weise kann ich neben den sogenannten empirischen Daten auch noch das „und“ zeigen, wenigstens nicht direkt. Es muß als verstanden vorausgesetzt und an einer Verwendung oder an verschiedenen Verwendungen erfaßt und präzisiert werden. In jedem Fall müßte der Frager schon von sich aus wissen, was „und“ meint, damit er in der Anwendung die Bedeutung mitvollziehen kann. „Und“ ist, herkömmlich gesprochen, apriorische Form. Wir legen sie schon in das Aufzählen ein und lernen ihren Gebrauch bei Gelegenheit des Hinzeigens. Wir lernen sie aber nur, wenn *etwas* gezeigt wird; wir haben sie gleichsam in der Latenz. Man könne hier noch einen Schritt weitergehen und mit L. WITTGENSTEIN (1960, S. 384) fragen: Wie wissen wir, welche Bedeutung der Ausdruck „und-so-weiter“ hat? Dieses Wissen wird verlangt, wenn nicht nur auf Vorlie-

gendes hingewiesen und es mit „und“ verbunden wird, sondern wenn noch Ausstehendes vorweggenommen und als Nicht-Gezeigtes auf das schon Gezeigte bezogen wird.

Ich fasse diesen Befund etwas allgemeiner: Die Operation des Zeigens kann noch so sehr methodisiert, das heißt: sinnlich verzeitigt und schematisiert werden. Das alles hilft nichts, wenn das Lernen nicht auf seine Weise dem Zeigen entgegenkommt und entspricht. Form als Methode, als Spontaneität, reicht nicht aus, um etwas zu lernen. Es muß im Lernen selber, in der Rezeption, ein Formelement enthalten sein, das dafür sorgt, daß aus dem Gezeigten das entnommen wird, was gemeint ist. In der Sprache der Tradition heißt dies: Im Aufnehmen und Empfangen, in der Wahrnehmung ist etwas mitgegeben, was eigentlich auf die andere Seite, auf die Seite der formgebenden Spontaneität gehört, die sich als Methode organisiert. Dies ist übrigens ein starkes Argument für die Gestalttheorie, die ihrerseits ebenso wie die Grundlehre der Phänomenologie u. a. auf HERBARTS Lehre von den Vorstellungen zurückgeht, wie ich an anderer Stelle gezeigt habe (vgl. PRANGE 1997).

Daß das Lernen ein Modus der Rezeption ist, kann nicht gut bestritten werden, wohl aber dies, daß Rezeption nur darin besteht, etwas passiv-untätig zu ertragen. Im Lernen gibt es vielmehr ein formendes, sinnstiftendes, ordnendes Moment, so daß man auch von einer „poetischen“, im Sinne der hervorbringenden Rezeptivität sprechen könnte. Der Gedanke erinnert an die scholastische Wendung, daß alles, was rezipiert wird, *modo recipientis recipitur*. Die Frage ist, von welcher Art die formende Zutat im Lernen ist, wenn dieses nicht darin besteht, das Gezeigte einfach wiederzugeben. Meine Antwort auf diese Frage ist die, daß die Poiesis des Hinnehmens, der Rezeption, des Lernens, nicht methodisch, als Zeitigung des Nacheinander nach einer Regel, aber gleichwohl auch zeitlich ist. Der Grund dafür ist der, daß es die Zeit nicht nur als datierbares Nacheinander der Zeitpunkte, nicht nur als dimensionale Daten- oder Uhrenzeit gibt. Es existiert noch eine andere Zeit, die ekstatische Zeit, wie ich sie mit M. HEIDEGGER (1927/1963, S. 329) nennen will. Die folgenden Bemerkungen dazu bewegen sich in dem von HEIDEGGER vorgezeichneten Rahmen seiner Lehre vom Sein aus dem Horizont der Zeit, ohne daß ich das im einzelnen kenntlich mache.

Was mit Datenzeit gemeint ist, läßt sich leicht einsehen. Es ist die Zeitfolge, sozusagen der Zeitfluß von gestern über heute nach morgen. Heute ist nach allem, was ich weiß, Dienstag beispielsweise, gestern war Montag, morgen ist Mittwoch. Nach dieser Zeit ordnen wir unsere Handlungen – eine nach der anderen. Wir ordnen nach ihr auch die Operation des Zeigens: erst das Einfache, dann das Komplizierte, um eine geläufige Schulmeisterregel anzuführen. Erst vortragen, dann rückfragen und verbinden, dann zusammenfassen, zuletzt anwenden. Es gibt datenzeitlich demzufolge immer solches, was schon vergangen ist, und solches, was noch kommt. Dies gilt auch für diese Ausführungen: Ein Teil ist unwiderruflich vergangen, ein Teil steht noch aus, aber beides so, daß sich aus dem bisher Entwickelten abzeichnet, was kommt oder kommen sollte. „Retention“ und „Protention“, um HUSSERLS (1980, S. 392ff.) Ausdrücke zu benutzen, greifen ineinander; und nur soweit sie ineinandergreifen, wird verständlich, was im Sagen gemeint ist.

Daraus läßt sich ersehen, daß wir es mit zweierlei Zukunft und mit zweierlei

Vergangenheit zu tun haben: der Zukunft als künftiger Gegenwart und als gegenwärtiger Zukunft sowie der Vergangenheit als *res gestae* und als jetzt in der Erinnerung gegenwärtige *historia rerum gestarum*. Etwas als Ereignis ist datenzeitlich vorbei, *praeteritum*, und etwas ist, wie HEIDEGGER (1927/1963, S. 326) plastisch sagt, „gewesend“. Das Gewärtigen des Kommenden in der Erwartung, sei es als Angst, sei es als Hoffnung, und ebenso das Vergegenwärtigen des datenzeitlich Vergangenen ist immer „jetzt“. Dieses Jetzt vergeht nicht – ebenso wie immer „Heute“ ist. Wir tragen es gleichsam mit uns herum. Diese Zeit ist die Form, unter der uns das, was war und sein wird, als gegenwärtig und nach Zeitstufen unterschieden erscheint. In dieser ekstatischen Zeit ist auch das „Und“ angesiedelt, von dem die Rede war, und das wichtige „Und-so-weiter“, ohne das wir nicht zählen könnten.

Diese Doppelgestalt der Zeit ist in neuerer Zeit unter unterschiedlichen Titeln herausgestellt und in ihrer Bedeutung für die elementaren Akte der Weltnahme und die Selbsterfassung innerhalb solcher Akte ausgewiesen worden. Es gibt gewissermaßen – „gewissermaßen“ deshalb, weil von der Zeit immer nur uneigentlich in Bildern gesprochen werden kann – zwei Reihen, die sich aneinander vorbeischieben: die Reihe der datenzeitlichen Jetztpunkte und die Ekstasen der Zeit. In seinem KANT-Buch hat sie W. BRÖCKER (1970, S. 27) wie folgt dargestellt:

Ekstatische Zeit: Gestern→heute→morgen

Dimensionale Zeit: Dienstag←Mittwoch←Donnerstag.

Entscheidend ist nicht so sehr, wie die Pfeile gerichtet sind, sondern daß sie gegeneinander gerichtet sind. In gewisser Weise kann man sagen: Die ekstatische Zeit bewegt sich überhaupt nicht bzw. nur insofern, als das „heute“ oder „jetzt“ an der Datenzeit entlangwandert; aber es ist immer jetzt. Unsere tatsächlich gelebte Gegenwart ist insofern beides. Sie ist vergänglich, also im üblichen Sinne „zeitlich“, aber auch nicht-vergehend – ähnlich dem Horizont, der nie verschwindet, wohin wir auch gehen. Zu der je gelebten Gegenwart, in der wir sinnlich-anschaulich wahrnehmen, gehört – und eben das macht ihre Zeitlichkeit aus – der Vorblick auf das Sogleich des Noch-Nicht und der Rückblick auf das Nicht-Mehr des Soeben. HEIDEGGER (1951, S. 158) hat diesen Sachverhalt in seiner Analyse der Anschauungsform wie folgt gefaßt: „Das Hinnehmen der einen reinen Anschauung muß sich in den Anblick des Jetzt geben, so zwar, daß es vorblickt auf sein Sogleich und rückblickt auf sein Soeben.“

Auf dieser Zeit beruht das Lernenkönnen. Lernen ist rückgreifender Vorgriff. Das ist der Sinn des eingangs angeführten Denkbildes, mit dem ARISTOTELES die Eigenart des Lernens im Bilde der Kampftruppe, die zurückgeworfen wird und zurückgeht, sich wieder aufstellt und dann wieder vorwärtsgeht, verständlich zu machen sucht. Und ARISTOTELES seinerseits schließt an PLATOS Lehre vom Lernen als Anamnesis, als Erinnerung und Vergegenwärtigung dessen, was wir schon haben, an.

Demgegenüber ist das Zeigen in der dimensionalen Zeit fundiert, als vorgreifend-vorblickender Rückgriff und Rückblick. Es muß sich datenzeitlich organisieren: eins nach dem anderen – und zwar so, daß das Zu-Zeigende vorweggenommen und von rückwärts her vorgeführt wird, damit es in die Gegenwart des Lernenden gerückt werden kann. In der Abstimmung beider, im Verhältnis zueinander gegenläufigen Bewegungen, der des Lernens und der des Zeigens,

das heißt: in ihrer Synchronisation: darin besteht die Erziehung als Kunst. Man muß den Zögling „treffen“, wie HERBART (1804/1989, S. 262) in seiner Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt“ sagt, um ihn dann „fortzuleiten“ und zu dem Ende verhelfen, das man vorgreifend selber schon hat. Das gelingt aber, wenn es überhaupt gelingt, dadurch, daß das Lernen sich selber organisiert. Es wird „poetisch“ rezipiert; in der Sprache HERBARTS formuliert: Das Vorstellen treibt von sich aus zur Vollendung. Wir müssen ihm nur einen Anhalt und Anstoß geben, zum Beispiel durch eine dosierte Störung des Gleichgewichts der Vorstellungen, dann bringt es sich von sich aus, „autopoietisch“, ins Gleichgewicht. Die Störung besteht darin, daß etwas zeigend vor-gestellt wird; das Lernen besteht darin, die Störung aufzuheben und rückgreifend auf das Gefüge der eigenen Vorstellungen dieses Gefüge zu erweitern und auf künftige Fälle einzustellen.

Damit bin ich am Ende meiner Bemerkungen, wenn auch nicht am Ende der Sache, eher an ihrem Anfang. Den Ausgang bildete der Rückgang auf Früheres und auf eine überkommene Problemfassung des Formproblems, um von da aus zu einem genaueren Verständnis von Form und Zeit zu gelangen. Den Beschluß bildet der Gedanke, daß eben dies die Lernbewegung ausmacht. Diese macht sich dadurch verständlich und führt zu Ergebnissen, daß sie vorgreifend mit Anfang, Mitte und Schluß auch anderen zu zeigen sucht, was gemeint ist. Beide Bewegungen sind zeitlich verfaßt, aber auf eine verschiedene Weise: datenzeitlich vergehend und ekstatisch mitgehend, gewissermaßen als Zeit in der Zeit. Der Satz *forma dat esse* läßt sich buchstäblich und alltäglich so lesen: Die Zeit bringt an den Tag, wie sich die Sachverhalte so zeigen, daß wir sie wieder zeigen können.

Mir scheint, daß diese pädagogische Wendung des Formproblems geeignet ist, auch die sogenannten praktischen Fragen der Erziehung und des Lernens in den Horizont zurückzubringen, in dem sie ursprünglich erörtert worden sind. Was sich in der Durchführung im einzelnen und besonderen für die pädagogische Ethik und für die Didaktik als Schematismus der Erziehung aus dieser Temporalisierung der Form ergibt, läßt sich noch gar nicht absehen. Es dürfte weit über die aktualitäts- und projektverfangenen Diskurse hinausgehen, als die sich die pädagogische Reflexion gegenwärtig präsentiert.

## Literatur

- AUGUSTINUS: Confessiones/Bekenntnisse, hrsg. v. J. BERNHART. München <sup>3</sup>1966.  
 BIERI, P.: Zeit und Zeiterfahrung. Frankfurt a. M. 1972.  
 BRÖCKER, W.: Kant über Metaphysik und Erfahrung. Frankfurt a. M. <sup>2</sup>1970.  
 HEIDEGGER, M.: Kant und das Problem der Metaphysik (1929) Frankfurt/M. <sup>2</sup>1951.  
 HEIDEGGER, M.: Sein und Zeit (1927). Tübingen <sup>10</sup>1963.  
 HERBART, J.F.: Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (1816). In: J.F. HERBART: Sämtliche Werke, hrsg. v. K. KEHRBACH und O. FLÜGEL. Bd. 1. Aalen 1989.  
 HERBART, J.F.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: J.F. HERBART: Sämtliche Werke, hrsg. v. K. KEHRBACH und O. FLÜGEL. Bd. 1. Aalen 1989.  
 HUSSERL, E.: Über den Begriff der Zahl. 1887.  
 HUSSERL, E.: Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins (1928). Tübingen <sup>2</sup>1980.

- KANT, I.: Von einem neuerdings erhobenen vornehmen Ton in der Philosophie (1796). In: I. KANT: Werke in sechs Bänden, hrsg. v. W. WEISCHEDEL. Bd. 3. Darmstadt 1966, S. 377–397.
- LEIBNIZ, G. W.: Nouveaux Essais sur l'entendement humain (1704). In: G. W. Leibniz: Philosophische Schriften, Bd. III, 1, hrsg. v. W. V. Engelhardt u. H. H. Holz, Darmstadt 1959.
- PRANGE, K.: Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. In: Bildung und Erziehung 48 (1995), S. 145–158.
- PRANGE, K.: Fermenta cognitionis – Zur Herbart-Rezeption in Kakanien. In: K. KLATTENHOFF (Hrsg.): „Knaben müssen gewagt werden“ – Johann Friedrich Herbart gestern und heute. Oldenburg 1997, S. 271–282.
- WITTGENSTEIN, L.: Philosophische Untersuchungen. In: L. WITTGENSTEIN: Schriften, Bd. 1. Frankfurt a. M. 1960.

*Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Klaus Prange, Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen,  
Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen